

Textos y contextos para pensar la enseñanza del pasado reciente en el espacio escolar. Una aproximación desde los sentidos y prácticas del profesorado cordobés

MARÍA CELESTE CERDÁ | maria.celeste.cerda@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba

Artículo enviado: 15/05/2023
Artículo aceptado: 18/09/2023

| Resumen

La incorporación del pasado traumático reciente en la escuela y en la disciplina escolar historia ha interpelado fuertemente algunos de sus sentidos y prácticas tradicionales. En la escuela, el dolor trasmutó en mandato de recordar y, a la enseñanza de la Historia Reciente, se le asignó un papel fundamental en la construcción de una memoria colectiva considerada fundamental para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

A pesar de ciertas dificultades –y con ellas– la Historia Reciente logró consolidarse como contenido y efeméride en el espacio escolar. El presente artículo da cuenta de algunos de sus derroteros, avatares y conquistas desde la ciudad de Córdoba, Argentina.

En las páginas finales proponemos pensar algunos horizontes para la enseñanza de la historia reciente y ante los procesos de democratización aún vigentes y en los desafíos por-venir.

Palabras clave: Historia escolar, Historia reciente, Prácticas de enseñanza, Profesores

Texts and contexts to think about the teaching of the recent past in the school space. An approach from the meanings and practices of Córdoba teachers

| Abstract

The incorporation of the recent traumatic past into the school and in the school discipline of history has strongly challenged some of its traditional senses and practices. In school, pain transmuted into a mandate to remember, and the teaching of recent history was assigned a fundamental role in the construction of a collective memory considered essential for the exercise of democratic citizenship.

Despite certain difficulties, the recent history managed to consolidate itself as content and commemoration in the school space. This article describes some of its paths, vicissitudes, and achievements from the city of Córdoba, Argentina.

In the final pages, we propose to consider some horizons for the teaching of recent history in the face of ongoing democratization processes and future challenges.

Palabras clave en inglés: School history, Recent history, Teaching practices, Teacher

“Sin significados cristalizados, sin verdades históricas indiscutibles, el sujeto emergente tendrá la posibilidad de rechazar su inclusión en futuros discursos desde los que diferentes autoritarismos y demagogias intentarán interpelarlo. Como ya mencionamos, sujetos capaces y necesitados de duda”.
(Guelerman, 2001: 47)

En nuestro país, los estudios sobre la enseñanza de la Historia Reciente han resultado una prolífica línea de indagación en el campo de la didáctica. Este artículo se propone aportar a la comprensión de esta temática desde algunos hallazgos de investigación realizados en la ciudad de Córdoba, reconociendo significados y prácticas que se presentan como recurrentes y señalando también ciertas especificidades del caso cordobés. Con relación a la escala espacial abordada –ciudad de Córdoba– los aportes del texto son derivaciones de una investigación realizada en el marco de estudios doctorales en dicha localidad.

En el presente artículo –que recupera parte de esas indagaciones– damos cuenta de ciertas temáticas/problemáticas de la enseñanza de la Historia Reciente que aparecen como relevantes luego de la triangulación de datos obtenidos a partir de diferentes estrategias metodológicas, cuantitativas y cualitativas. En cuanto a las estrategias cuantitativas, la información obtenida es el resultado de un estudio exploratorio amplio -mediante la aplicación de un cuestionario inicial respondido por 100 profesores y profesoras en ejercicio en colegios (privados y públicos) de Córdoba. Posteriormente, se construyó un estudio colectivo de casos (Stake, 2007). La investigación profundiza en el estudio sobre las prácticas

de tres profesores, que realizan sus tareas de enseñanza en escuelas con distintas culturas institucionales –confesionales, públicas, universitarias– y tienen –además– diferentes trayectorias de formación (Instituto de Formación Docente y Universidad) así como experiencias generacionales diversas.

Dicha triangulación nos permite una visión más holística del problema investigado, sin pretensiones de establecer una generalización sobre las prácticas de enseñanza vinculadas a la enseñanza del pasado reciente en escuelas de nuestra ciudad.¹

Parte de la relevancia de las temáticas/problemáticas seleccionadas para compartir en esta presentación está vinculada tanto a la posibilidad de indagar sobre la existencia de cierto horizonte local que aporte al campo de estudios sobre la enseñanza de la Historia Reciente, como a reconocer el impacto/atrasamiento de algunas dinámicas contextuales más amplias.

A partir del análisis de la muestra amplia de cuestionarios a más de cien profesores y profesoras de la ciudad de Córdoba, se seleccionaron tres casos para ser indagados en profundidad a partir de entrevistas, grupos focales, análisis de materiales de enseñanza y observación de clases –entre otras estrategias de recolección de datos– que fueron parte de una muestra intencionada con potencialidades para analizar el impacto de las diferentes culturas institucionales, indagar en trayectorias generacionales y formativas y reconocer perspectivas teóricas y enfoques didácticos que orientan los sentidos y prácticas del profesorado en el tratamiento la Historia.

Recuperando parte de esas indagaciones proponemos pensar los desafíos de la transmisión del pasado reciente en el contexto de conmemoración de cuatro décadas de democracia desde escuelas de la ciudad de Córdoba, a partir de una serie de interrogantes en torno a dos problemáticas que quisiéramos compartir.

Por un lado, las promesas, dificultades y sedimentaciones de la Historia Reciente en el espacio escolar. La Historia Reciente es “hija del dolor”, señalaban hace ya varios años Levín y Franco (2007) para dar cuenta de cierta “marca en el orillo” que caracterizó la construcción de este campo de estudios historiográfico. En esta indagación optamos por la denominación Historia Reciente para dar cuenta de los procesos históricos vinculados a la última dictadura cívico-militar por su uso extensivo. En efecto, tal como afirman Franco y Levín (2007) existe en el campo historiográfico una opción temprana por la denominación de Historia Reciente, frente a las diversas denominaciones (y visiones) que coexisten para designar a esta parcela de conocimiento, estrechamente asociada a los procesos traumáticos vinculados al accionar de la última dictadura militar. En los últimos años, estas definiciones iniciales están siendo cuestionadas a partir de la ampliación temporal y temática que exceden ahora los límites iniciales de los “años setenta” y “la dictadura” y llegan, incluso, a interpelar la propia denominación de Historia Reciente adoptada para designar a este campo de estudios (Franco y Lvovich, 2017).

¹ Algunos autores han propuesto la noción de transferibilidad (Lincoln y Guba en Gonzales Monteagudo, J. 2009) como alternativa para dar cuenta de esta modalidad de conocimiento que proporciona una descripción completa del caso estudiado que permite a otros estudios emitir un juicio fundado con respecto a la aplicabilidad de esos resultados a otros contextos.

En la escuela, el dolor trasmutó en mandato de recordar y, a la enseñanza de la Historia Reciente, se le asignó un papel fundamental en la construcción de una memoria colectiva considerada fundamental para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Tarea nada simple –advertía en la misma época Finocchio– ya que “treinta años es muy poco para digerir la historia del pasado reciente, y lo es más para una institución como la escuela acostumbrada a saldar conflictos en el marco de un relato nacional antes que abrirlos” (2007: 275). Por ello, esta incorporación del pasado traumático reciente interpeló fuertemente a la escuela, a la disciplina escolar historia y a los profesores.

A pesar de estas dificultades –y con ellas– la historia reciente logró consolidarse como contenido y efeméride en el espacio escolar. Nuestras indagaciones en la ciudad de Córdoba –en correspondencia con otras llevadas en diferentes regiones del país– dan cuenta de algunos de sus derroteros, avatares y conquistas.²

Por otro lado, las nuevas caras de la Historia Reciente en el contexto actual, es decir, a la presencia de ese pasado en nuestro presente. La conmemoración de los cuarenta años de democracia invita a una conversación sobre el pasado, pero especialmente con él. Al llevar adelante este ejercicio entendemos que el tiempo actual, con sus intereses y problemas, es la fuerza que debe orientar ese diálogo, en un compromiso con el futuro. En las páginas finales de este artículo proponemos pensar algunos horizontes para la enseñanza de la historia reciente y dejar planteada la pregunta acerca de las contribuciones que la transmisión intergeneracional de este trauma histórico puede aportar para pensar y actuar ante los procesos de democratización aún vigentes y en los desafíos por-venir.

Para abordar ambas problemáticas, el artículo se organiza en tres apartados: un primer apartado, donde compartimos algunas notas sobre la incorporación de la Historia Reciente en las últimas reformas curriculares de Córdoba, para luego delinear ciertos derroteros en la actualidad. En este análisis, nos detenemos en una breve revisión sobre la retórica legitimadora (finalidades) que sostiene la inclusión de esta temática en la historia regulada.

A continuación, nos proponemos entramar esos textos/contextos con el análisis de las decisiones tomadas por el profesorado del nivel secundario sobre para qué, qué y cómo enseñar Historia reciente en sus propuestas. En la presentación damos cuenta de los resultados del relevamiento preguntándonos por algunas de las conquistas y desafíos de la Historia reciente en las aulas.

Por último, el apartado final pretende aportar algunos interrogantes para re-pensar la enseñanza de la historia reciente en el contexto de conmemoración de los 40 años de democracia.

² Estas indagaciones son en gran parte el resultado de una investigación llevada a cabo en el marco de mi tesis doctoral radicada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigida por el Dr. Joan Pagés Blanch.

| Las batallas de la Historia reciente en las regulaciones educativas: la última dictadura ingresa y se consolida en el currículum de Córdoba

La Historia reciente en el currículum: entre renovaciones y continuidades

La incorporación en la escuela de contenidos relacionados con el pasado cercano es una situación relativamente novedosa, comparada con la larga trayectoria de la disciplina escolar. Ingresó –con otra finalidad y sentidos en 1979, tal como lo analiza Nadia Zysman (2016), se consolida en las reformas de los años noventa (Ley 24.195, sancionada en 1993) y en las efemérides desde el año 2002 en que se instituye por Ley 25.633 el 24 de marzo en el calendario escolar. A partir del año 2003 comienza a formar parte de una política gubernamental sistemática.

La Historia Reciente en Córdoba ingresa en el marco de la Ley Federal de Educación, bajo la presidencia de Carlos Saúl Menem. En nuestra provincia, durante el gobierno radical de Ramón Mestre, las modificaciones se llevan a cabo bajo la Reforma denominada Transformación cualitativa del sistema educativo de Córdoba (1995-1999) y traen como novedad, entre otras, la inclusión del pasado reciente en el currículum. Es interesante señalar que en este contexto se presentan dos propuestas diferenciadas para el abordaje del periodo. Por un lado, para el Ciclo de Especialización la temática se ubica en sexto año donde el diseño propone abordar “el tratamiento de los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX en su dimensión social, económica, política y cultural. Los contenidos vinculados a la historia reciente son incluidos mediante un listado de procesos y conceptos, sin explicitar ejes y periodización (El “Proceso de Reorganización Nacional”: desindustrialización y apertura económica. El endeudamiento externo. La tercerización de la economía. El terrorismo de Estado. Violaciones y Movimientos de Derechos Humanos). Por otro, en el Ciclo Básico Unificado se propone el corte propuesto en 1973 para dar cuenta de la periodización (se trata de una novedad que no está presente en ningún otro diseño jurisdiccional o al analizar los de Nación) se opta por la noción de “Proceso de Reorganización Nacional”, entrecomillado en el documento oficial, para dar cuenta de una serie de procesos que incluyen fundamentalmente medidas económicas y el ejercicio del terror por parte del Estado, así como una mención a los movimientos de Derechos Humanos.

En 2006, con la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 bajo la presidencia de N. Kirchner se abren nuevos caminos para la Historia Reciente, que adquiere una relevancia mayor en un nuevo contexto político social en que se inscriben las batallas por el pasado.

En este nuevo marco, durante los gobiernos de Juan Schiaretti (2007-2011) y José Manuel De la Sota (2011-2015) tiene lugar la renovación del diseño curricular para el nivel secundario que arriba a su versión definitiva en el año 2011 bajo la denominación de “Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria” y contiene las orientaciones generales para este nivel.

En este nuevo documento (elaborado en el año 2009, con vigencia hasta el 2020 y prolongada a la fecha) la Historia Reciente aparece como un contenido de tercer y quinto año. En éste último, las orientaciones de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales contienen algunas diferencias entre sí. Se incluye en esta oportunidad con mayores precisiones y definiciones que en el currículum anterior (1995-1996), entre los más relevantes podemos mencionar:

- La elección por el concepto de *terrorismo de Estado* como noción explicativa y la periodización clásica de 1976-1983 se consolidan como canon interpretativo del periodo. Aparece también la relación entre “El terrorismo de Estado y el neoliberalismo”.
- La inclusión de *Malvinas* como una cuestión compleja con repercusiones en la vida social y política argentina y, también, una referencia al contexto internacional, refiriendo al Plan Cóndor como forma de estrategia de dominación sobre Latinoamérica y Argentina.
- La opción por dar cuenta de las *cuatro dimensiones* clásicas de la realidad histórica (Romero, 1995): social, política, económica y cultural, con una leve preeminencia de la dimensión socioeconómica por sobre las otras, en particular en la Orientación en Ciencias Sociales.
- Se incorpora en el último tiempo una dimensión sociocultural que amplía el análisis a la sociedad civil. Sin embargo, esta aparece homogeneizada, por momentos pasiva, al no incluir, por ejemplo, la noción de golpe cívico-militar. Sobre los *actores sociales*, la única especificación es aquella que los vincula con prácticas políticas e intelectuales de “clandestinidad”; luego aparecen como “aceptando” los discursos del gobierno militar o siendo destinatarios de las políticas económicas neoliberales.
- Además de los contenidos “conceptuales” se incluyen una serie de “procedimentales”: organización de la información a través de diversos procedimientos; análisis crítico y utilización de *diversas fuentes* (orales, escritas, icónicas entre otras) en la construcción del conocimiento histórico escolar y comunicación de la información a través de diferentes registros.

Algunos derroteros actuales de la historia reciente en las políticas curriculares

En el lapso transcurrido entre los dos diseños curriculares y la actualidad, la historia reciente ha ganado espacio y también mayor profundidad y precisión en la definición de sus finalidades y contenidos. Con posterioridad a esta última reforma, desde las autoridades educativas cordobesas se han llevado adelante diferentes propuestas sobre la historia reciente que, en el marco general anteriormente reseñado, tienen como uno de sus propósitos principales incorporar la escala local/regional como clave de comprensión de ese periodo histórico. Estos documentos ministeriales y materiales curriculares incorporan a la narrativa sobre el periodo algunos resultados de la nueva agenda de investigaciones en el campo historiográfico tales como juventudes, prácticas de resistencia y sugieren –además– propuestas didácticas para su abordaje tanto en el aula como en visitas a los ex Centros Clandestinos de Detención.

Acerca de las finalidades de la enseñanza de la Historia Reciente en las políticas educativas: democracia-ciudadanía-memoria como mandato social

La asociación inicial entre enseñanza de la Historia Reciente y formación de la ciudadanía democrática, aunque con redefiniciones, se mantiene en ambas reformas y es recuperada por los diseños cordobeses. En la Ley Nacional aparece como novedad la noción de memoria como parte de un trípode conceptual que la vincula a democracia y ciudadanía. Invisibilizada en la reforma nacional de 1993 la memoria colectiva aparece como propósito fundamental en la normativa actualmente vigente que propone su “ejercicio y construcción”. Para comprender los profundos alcances de esta vinculación entre historia reciente-memoria-ciudadanía democrática es necesario articular la “propuesta oficial” (leyes y diseños curriculares) y la “palabra oficial” (distintos discursos de la administración) con otras disposiciones

y prácticas, también promovidas por las políticas educativas oficiales (Lanza, 1993). Nos referimos, por ejemplo, a las efemérides, la creación de programas vinculados a la Historia Reciente, cartillas y publicaciones para el aula, la promoción de visitas educativas a los museos de memoria y algunos soportes fílmicos convertidos en vehículos de la memoria en el espacio escolar, entre otras formas de gestión de este pasado que se incorporan al currículum y las efemérides, que han sido hasta aquí las más habituales (Raggio, 2014). Probablemente en ese entramado puede advertirse la hegemonía de un modelo más próximo a “recordar para no repetir” que parte del supuesto de que saber que pasó incide directamente sobre la formación democrática; “una idea-fuerza subyacente: el imperativo moral o deber cívico de recordar el horror asociado a la formación de ciudadanos y ciudadanas con convicciones democráticas” (Jelin, 2017: 280).

| La Historia Reciente entre la propuesta oficial y las prácticas docentes: conquistas y desafíos en el espacio escolar

Han pasado casi treinta años de la incorporación oficial de la Historia Reciente como contenido de enseñanza y, aun cuando se encuentra legitimada en la historia regulada (Cuesta Fernandez, 2007), es parte de los actos escolares y tratada en los libros de textos, continúa siendo una problemática que requiere ser profundizada en particular en lo que sucede en las aulas, el pensamiento de los profesores y los aprendizajes de los estudiantes.

Las políticas oficiales están presentes de diferentes maneras en la cotidianidad escolar y en sus prácticas: a través de la utilización de materiales producidos por el Ministerio de Educación,³ la visita a “lugares de la memoria”,⁴ en las categorías seleccionadas para abordar este pasado, así como en algunas formas metodológicas. También como “documento oficial” o en el calendario escolar, al momento de conmemorar distintas efemérides vinculadas a la Historia Reciente. En todas estas acciones, podemos encontrar rastros de dichas políticas reinterpretadas por las construcciones específicas que la cultura escolar y profesoral realiza de ellas. Estas relecturas y las prácticas de enseñanza a las que dan lugar, han sido objeto de investigación en nuestro país desde diferentes perspectivas y con distintos alcances. Si bien resultan minoritarias con relación al estudio de otras dimensiones de la Historia Reciente en el espacio escolar, contamos a la fecha con un interesante cúmulo de pesquisas en distintas regiones del país. Entre otras, podemos destacar las investigaciones de González (2008, 2011, 2014), De Amézola, Geoghegan (2006), Higuera Rubio (2010) en Buenos Aires; Debattista (2004) y Funes (2006) en Neuquén; Jara (2010) en Río Negro; Zatti (2016) en Entre Ríos y Pappier (2017) en La Plata. En Córdoba, entre otras, pueden mencionarse diferentes investigaciones de posgrado que han abordado la enseñanza de la historia reciente en instituciones escolares y en espacios de la memoria (Cerdá, C. (2018) Legerén, J. (2022) y Minatti, A. (2013).

³ Nos referimos a la publicación del Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *A 35 años. Educación y memoria. 24 de marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia*.

⁴ Más adelante desarrollaremos esta práctica pedagógica en el caso de Córdoba y las visitas a los sitios de Memoria “Campo de la Rivera” y “EXD2”.

De acuerdo con nuestras indagaciones –y, en continuidad con las anteriormente citadas– no caben dudas de que el pasado reciente en Argentina constituye un objeto de enseñanza complejo. Interpela, por un lado, narrativas de neutralidad, homogeneidad y una pedagogía cívica sólidamente asentadas como tradiciones en las instituciones educativas. Evidencia, a su vez, el carácter político de toda transmisión escolar movilizándolo conocimientos o contenidos, valores y emociones. En un escenario de disputas por los sentidos de ese proceso histórico, los actores escolares se ven interpelados por escenarios no prefigurados que conmueven las formas tradicionales de gestión del pasado en las instituciones educativas.

No obstante este carácter conflictivo –y sin desconocer tensiones–, en sus haceres cotidianos, los profesores Historia de escuelas cordobesas reconocen, reivindicando y sostienen la relevancia del tratamiento del pasado reciente en sus aulas. A casi treinta años de su incorporación en las políticas educativas –incluso con presencia previa en algunas experiencias docentes– proponemos una suerte de balance de algunas de sus conquistas y de desafíos aún pendientes. En lo que sigue, daremos cuenta de algunos de esos logros.

Historia reciente “instalada” en la escuela y aulas de historia

En términos generales, nuestras indagaciones dan cuenta de cierto “éxito” de las políticas educativas. En efecto, este pasado reciente ha sido incluido, aún en contextos institucionales adversos, como parte de la cotidianidad escolar. También se extendieron, entre estos profesores, los sentidos asignados desde la “propuesta oficial” a esta Historia que la vincula a la formación de ciudadanía democrática.

Ahora bien, esta constatación inicial, lejos de clausurar la cuestión, deja entrever un conjunto de problemáticas que requieren, para cobrar inteligibilidad, retomar algunos aspectos acerca de los textos, contextos y sujetos particulares que analizamos aquí.

En primer lugar, señalar los alcances de “los textos visibles” (Cuesta Fernández, 2007) que regulan la presencia de esta historia en el espacio escolar. Ellos forman parte de la cultura “político-administrativa”, una de las dimensiones de la cultura escolar (Julia, 2001) a partir de la cual ingresan los nuevos contenidos y efemérides a la escuela, emanados del poder oficial. De las palabras del profesorado, surge que el conocimiento del marco normativo no influye en las decisiones que toman con respecto al tratamiento o no de la temática. En su lugar, los profesores señalan que la opción por enseñar este pasado es resultado de “la decisión personal” o “el proyecto institucional”, antes que el resultado de las prescripciones de las políticas educativas. Incluso en algunos espacios escolares –al igual que en otros relevados por la investigación– se menciona la presencia de la Historia Reciente en la escuela con anterioridad a las prescripciones oficiales que la convertían en un contenido y efeméride obligatoria en el espacio escolar.

En segundo lugar, reconocer el lugar de las “atmósferas de transmisión” (González, 2014) que constituyen de acuerdo a lo relevado una dimensión relevante en las prácticas del profesorado: favoreciendo sus propuestas, obturándolas u obligándolos a encontrar estrategias que les permitan llevarlas adelante.

Esta dimensión de las prácticas de enseñanza se ha mostrado como explicativa para dar cuenta de las formas en que la historia reciente ingresa en sus aulas.

En algunos casos las voces y prácticas docentes son reveladoras del importante lugar que ocupan las culturas institucionales en la redefinición de las normativas establecidas en las políticas educativas a nivel macro; pero también lo es de la existencia y el uso de diferentes estrategias y tácticas que les permiten sortear las limitaciones que ese contexto le plantea (González, 2014b). En otros casos, nos encontramos ante instituciones que –no sin tensiones con ciertos imperativos éticos y políticos– propician múltiples experiencias de intercambios al interior de la institución y con la comunidad. Una escuela, en palabras de Raggio, “emprendedora de memoria”, abierta a nuevas posibilidades en los modos de gestión del pasado que la tornan “productora de sentidos, no solo reproductora” (2014: 139). Es en ese contexto que los profesores pueden llevar adelante prácticas innovadoras en relación con la Historia Reciente, que incluyen talleres compartidos, proyectos extracurriculares, participación en diversas actividades del entorno social, entre otras.

En síntesis, resulta importante señalar que, aún en contextos adversos, hemos relevado que los profesores y profesoras toman decisiones que les permiten desarrollar actividades conmemorativas y clases de Historia Reciente respetando su posicionamiento ante la temática. Esto confirmaría lo reseñado hasta aquí por varias investigaciones (entre otras Debattista, 2004; Higuera Rubio, 2008; González, 2014a) que reconocen la importancia que tienen los compromisos que la institución adopte con relación a la transmisión del pasado reciente, pero que siguen señalando como factor crucial “el posicionamiento político y pedagógico que el profesor adopte el que termina decidiendo si en las aulas se trabaja (o no) la Historia Reciente” (González, 2014a: 133).

Formas más complejas de aproximación al pasado reciente

Los profesores proponen para el abordaje de la Historia Reciente distintos modelos explicativos que difieren en los criterios explicativo-causales, los marcos temporales, actores sociales seleccionados, conceptualizaciones y nociones temporales sobre el pasado reciente. El análisis de los ejes nos permite señalar la diversidad de enfoques que se construyen para transmitir esta historia en sus clases. En las selecciones que realizan, puede advertirse la presencia de diversas perspectivas historiográficas que fundamentan teóricamente las propuestas de enseñanza, pero también el impacto de algunas marcas de la memoria y otras referencias (cinematográficas, literarias) que utilizan en las aproximaciones a este periodo.

En todos los casos analizados el profesorado analizado optan por la categoría de terrorismo de Estado, probablemente “la definición que mayor difusión e influencia ha tenido para caracterizar y nominar al accionar represivo en la Argentina, sistematizada en un texto temprano del jurista Eduardo Luis Duhalde, *El Estado terrorista argentino*” (Águila, 2016: 53) como forma de dar sentido a la experiencia dictatorial.

En cuanto a los modelos explicativos que utilizan los profesores para abordar el periodo, hemos podido reconocer tres ejes diferentes: por un lado –y de forma más predominante– modelos vinculados a la

nueva historia política; por otro, modelos que adoptan una perspectiva socioeconómica para dar cuenta del proceso histórico y, finalmente –de forma minoritaria– relatos más próximos a una historia política tradicional. En general, estas perspectivas no están presentes sólo en la mirada sobre la Historia Reciente, sino que son opciones teóricas que abarcan la totalidad de la propuesta de los programas, que abordan el siglo XX en nuestro país.

En efecto, encontramos opciones por el eje político fundamentado en aportes de la renovación historiográfica que redefinió los supuestos de esta forma de hacer historia a partir de la Nueva Historia Política. Así, la última dictadura militar se inscribe en las particularidades que presenta el sistema político argentino con posterioridad a 1930-1955. Ante la decisión de optar por las características del sistema político argentino como hipótesis explicativa, es el periodo abierto en 1955 con la irrupción de las FFAA el que se ofrece como un criterio explicativo-causal. También encontramos referencias a 1930, la primera interrupción de un gobierno democrático por parte de las Fuerzas Armadas.

También reconocimos la presencia de un eje socioeconómico que encuentra en la “construcción de hegemonía” un problema de larga duración en el cual situar el proceso histórico iniciado hacia 1976. El modelo explicativo –que encuentra en un proceso de construcción de hegemonía la razón última del golpe de 1976– se retrotrae al momento de consolidación del modelo liberal (circa 1880) y sus disputas a lo largo del siglo XX, que aparece como criterio explicativo-causal. En ese largo proceso, hay una referencia también al clima de movilización política y conflictividad social de los años sesenta y setenta como otro marco temporal explicativo significativo, aunque inscripto en esa temporalidad mayor.

Finalmente, algunos profesores recuperan aportes de una historia política tradicional que, si bien inscribe a la dictadura en un proceso mayor (la cuestión peronista, abierta hacia 1955), encuentra en los tiempos previos inmediatos al golpe el marco interpretativo más adecuado para dar cuenta de ella. En esta perspectiva, se opta por una hipótesis que hace del peronismo y sus conflictos intrapartidarios un eje explicativo del golpe de Estado de 1976; una construcción que le otorga a los “tiempos inmediatos” un alto valor explicativo.

Más allá de estas diferencias, la historia escolar que los profesores proponen y hacen circular en sus aulas es el resultado de una construcción que articula diversos textos y lecturas: saberes provenientes de la disciplina historiográfica (en algunos casos, esos textos de referencia son utilizados también como material de lectura de los alumnos), manuales escolares y cuadernillos del Ministerio de Educación; también mencionan artículos periodísticos, recursos audiovisuales -tales como “El secreto de sus ojos” (Caetano), El oso Rojo (Murpua) La Noche de los Lápices (Pauls)- fuentes históricas y, como hemos señalado, sus propias experiencias personales. En el análisis de esta impronta personal-biográfica (González, 2014a) hemos reconocido la importancia de diferentes dimensiones que atraviesan las decisiones que el profesorado toman con relación a la enseñanza del pasado reciente: la clave generacional, la presencia de memorias familiares, la biografía escolar y la militancia política.

De acuerdo a nuestras indagaciones podemos señalar que en las aulas relevadas existen múltiples formas de aproximarse al pasado reciente. También que en dichas prácticas ha operado cierto desplazamiento frente a estudios que señalaban la clave moral como una fuerte impronta de las narrativas del periodo, que transmitían un relato escolar construido a partir de imágenes maniqueas de buenos

y malos, el testimonio de las “víctimas” y el deber de memoria como finalidad de la enseñanza. En lugar de ello, en la actualidad encontramos otras formas de aproximación más complejas al pasado reciente que incluyen una serie de operaciones sobre ese periodo histórico que incorporan perspectivas multicausales (remiten a condiciones estructurales y coyunturales) y multitemporales (inclusión del periodo histórico en diferentes duraciones); análisis crítico de fuentes históricas; el abordaje de interpretaciones diversas y trabajo a partir de una historia conceptual.

Viejos y nuevos recursos con nuevos usos

Para el desarrollo de las clases se advierte la utilización de exposiciones orales (en ocasiones, acompañadas de líneas de tiempo u otros recursos gráficos como imágenes y esquemas), diferentes trabajos de indagación –que abarcan desde la búsqueda de información en el manual escolar e Internet, pasando por lecturas de fuentes históricas, hasta proyectos de historia oral– en que tienen un importante protagonismo los alumnos. Asimismo, encontramos menciones a la incorporación de distintos “lugares de la memoria”, algunos de ellos emblemáticos, como el film *La Noche de los Lápices* (Olivera, 1986), o ciertas referencias al libro *Nunca Más*, junto a otros más “novedosos” para la escuela como los ya mencionados ex Centros Clandestinos de Detención o la asistencia a los Juicios de Lesa Humanidad.⁵ Más allá de esta diversidad, los profesores tienen en común cierta discontinuidad con las formas habituales de construcción de la Historia en el aula: en algunos casos “se reservan dos clases” e invitan a excombatientes de la guerra de Malvinas; en otros se incorporan la lectura de testimonios o se propone experiencias de Historia oral.

Resulta interesante señalar la presencia de algunos usos alternativos en recursos habituales en la enseñanza de la Historia Reciente. Focalizaremos en tres de ellos: el *Nunca Más*, las visitas a los ex Centros Clandestinos de Detención y los actos escolares en torno al 24 de Marzo.

Por un lado, el “*Nunca Más*”, de acuerdo a numerosas investigaciones, es una de las referencias al pasado reciente que ha logrado ingresar con más fuerza a las escuelas. Estas producciones nos muestran las diferentes modalidades en que este “vehículo de la memoria” ingresa en las escuelas. Finalmente, señalan su impacto en las memorias de los adolescentes con respecto al pasado reciente (Finocchio, 2009; Kriger, 2011; entre otros). También sabemos, gracias a ellas, sobre la presencia de las diferentes memorias en la mirada que los alumnos tienen sobre el pasado, la mayor vigencia del *Nunca Más* como canon interpretativo y la narrativa de la “teoría de los dos demonios” por sobre otras memorias; y la recurrencia de imágenes lineales y maniqueas sobre el proceso histórico, entre otras cuestiones. Pappier (2017), por su parte, encuentra en el *Nunca Más* una de las distintas formas de quitar las aristas conflictivas a este pasado que dificultan la presencia de explicaciones históricas complejas que pudieran tensionarlos.

⁵ Esta práctica pedagógica aparece relevada en uno de los casos estudiados. Se organiza desde la institución escolar (que cuenta con varios alumnos detenidos-desaparecidos) a partir de una Comisión Interclaustrado de Derechos Humanos con vínculos permanentes e institucionalizados con los organismos de Derechos Humanos de la provincia.

En nuestras indagaciones hemos encontrado usos de este recurso similar al que algunos autores llaman el *Nunca Más* como “película de terror” (Dussel, 2006). No obstante ello, esta visión aparece como minoritaria y en coexistencia con abordajes alternativos. Así, este documento puede circular en las aulas como fuente histórica, contextualizado en su condición original antes de convertirse en una interpretación que instaló una lectura fundacional del pasado reciente o se lo inscribe en el accionar de la CONADEP y la labor de relevamiento y centralización de denuncias para su posterior clasificación tanto de los testimonios como de los lugares de tortura. También es incorporado en las clases como una memoria emblemática a discutir, a partir de un trabajo crítico sobre la memoria que tiene como propósito contrarrestar cristalizaciones e imágenes simplificadoras y “engaños ideológicos” (asociado a la “teoría de los dos demonios”).

Por otro lado, los ex Centros Clandestinos de Detención –a diferencia de esos lugares de la memoria como La Noche de los Lápices⁶– no se han instaurado como símbolos a los que el trabajo escolar haga lugar, afirmaba Finocchio (2009) hace algunos años. Sin embargo, es probable que exista una tendencia a una mayor incorporación. En Córdoba, un número importante de escuelas “visitan anualmente” los ex Centros Clandestinos de Detención, actualmente sitios de memoria.⁷

En nuestra ciudad existen más de 25 Centros clandestinos de detención y otros lugares vinculados a la represión ilegal del terrorismo de Estado, aunque solo los tres mencionados fueron convertidos en Sitios de Memoria: La Perla, el Departamento de Informaciones de la Policía de la Provincia de Córdoba (D2) y La Rivera.

Aquí también resulta importante señalar la coexistencia de usos más habituales con otras miradas que plantean opciones alternativas al clásico “ver y sentir” cercanos a cierta pedagogía de la “materialidad” que ha justificado la visita a los sitios de memoria. Hace ya un tiempo, las indagaciones han señalado que experimentar el pasado desde lo sensorial puede tener ciertas potencialidades en la medida en que quien transita la experiencia pueda hacerse algo con aquello que esas imágenes y sensaciones nos transmiten. Pero, como dice Guelerman “hay que estar preparado para recibir ese mensaje” (2001: 304). Es esta valorización de lo afectivo probablemente se relaciona con lo que Dussel llama “pedagogías seductoras” es decir, aquellas que “creen que el objetivo de la enseñanza es sentir empatía por el otro, de una forma indiscriminada, para adecuarnos armoniosa y felizmente a los otros, sin aceptar la diferencia y la distancia que nos separa” (2001: 90). En el caso de Córdoba, dichas perspectivas han sido objeto de discusión e interpelación por parte de los equipos de trabajo de los espacios de memoria (Garbero, V., 2019 y Minatti, A., 2017).

Frente a estas perspectivas, encontramos estrategias alternativas en las propuestas de los y las profesoras que incluyen desde “clases que complementan la visita”, “diálogos entre la experiencia de la visita y herramientas de la Historia” a otras pedagogías de la memoria más complejas. En ella, el sitio

6 La idea de La noche de los lápices como lugar de memoria remite, fundamentalmente, a los planteos de de S. Raggio (2017).

7 Este incremento surge a partir de los datos proporcionados por los sitios de memoria sobre la cantidad de visitas/recorridos realizados por las escuelas en los últimos años. Los motivos de esta situación no son analizados en la investigación. No obstante, podemos aventurar que la consolidación de estos espacios y de sus equipos pedagógicos de trabajo (no sin conflictos), además de estrategias como el dictado de talleres a profesores en ejercicio y en formación pueden estar contribuyendo a la mayor demanda. En la actualidad también pueden recorrerse de forma virtual.

se inscribe en una especie de topografía histórica capaz de reconstruir en esas marcas del pasado las continuidades del presente. En estas propuestas, a diferencia de una “memoria literal” o repetitiva –es decir, una que se basa en la conservación y el culto al pasado– la memoria que circula en este espacio a la vez que expresa la derrota de los garantes simbólicos (valores, lógicas, ideales) que sostenían su identidad, tiene la finalidad de que el sujeto afectado recupere la soberanía perdida de su pasado (De Santo, 2009).

Finalmente, en los actos escolares en torno al 24 de Marzo encontramos continuidades pero ellas coexisten con nuevas formas de gestión de la efeméride que se van consolidando. Por un lado, en algunas de las instituciones se realizan diversas actividades para la conmemoración. Los espacios comunes se encuentran llenos de imágenes (siluetas de desaparecidos, pañuelos, grafitis con distintas frases) realizadas por los alumnos de diferentes años. En esas “láminas escolares”, pero también en cierto “discurso histórico escolar” muy próximo al “deber de memoria” registramos algunas continuidades en las formas tradicionales de gestión del pasado ante esta efeméride escolar, en consonancia con los planteos, entre otros, de González (2014a).

Pero al mismo tiempo, también descubrimos alternativas a la forma tradicional de abordaje que ponen en cuestión el “acto ritual”. En estos casos, en las conmemoraciones, se alientan y desarrollan actoclases, instancias extraescolares (visitas a los ex Centros de Detención Clandestinos, asistencia a juicios de Lesa Humanidad, la participación en marchas impulsadas por el Centro de Estudiantes, la presencia constante de miembros de organismos de derechos humanos en paneles, actos)⁸ y otras actividades impulsadas por distintos profesores en el marco de proyectos interdisciplinarios. Aquí muchas de estas actividades parecen tener en común la premisa de no “ritualizar” o “reificar” la presencia de este pasado, situación habitual relevada por la investigación en las escuelas (Pappier y Morras, 2008; Raggio, 2017; De Amézola y D’Achary, 2016; entre otros). Así, las conmemoraciones no son actos sino “clases” y se alienta la intervención de los jóvenes en diferentes instancias de participación extraescolares vinculadas a iniciativas de los Organismos de Derechos Humanos, pero también a otras problemáticas sociales de la actualidad.

Desafíos de la Historia Reciente en el espacio escolar

Hasta aquí hemos dado cuenta de algunas de las conquistas que la historia reciente ha tenido en su derrotero –corto y conflictivo, desde una perspectiva sociohistórica de las disciplinas escolares– aunque ya con tres décadas desde su inclusión como contenido y efeméride escolar. Sin embargo, también encontramos algunos desafíos pendientes. En este sentido, reconocemos como caminos a seguir transitando por los y las docentes, una serie de temáticas/problemáticas comunes a la enseñanza del pasado

⁸ Tomamos la referencia de las entrevistas realizadas a profesores. En torno al concepto “organismos” de derechos humanos cabe destacar que la categoría forma parte de una cartografía de conceptos en disputa por las diferentes formas de nombrar (y por tanto de explicar/comprender) las diferentes acciones colectivas llevadas a cabo *en* y *sobre* el pasado reciente. Para profundizar en la temática: Alonso, Luciano. “Organismos, movimientos, campos, espacios, escenarios. En torno a los debates sobre la definición de las luchas por los derechos humanos en Argentina”. *Historiografías*, 22, Julio-Diciembre 2021, pp. 28-52. En la mayoría de los casos, las referencias corresponden a miembros de Abuelas de Plaza de Mayo (filial Córdoba) e integrantes de la agrupación H.I.J.O.S

reciente que hemos agrupado en tres núcleos: el deber de memoria como desafío para la enseñanza de la historia; visibilizar invisibilizaciones; incluir exclusiones y dar sonoridad a ciertos silenciamientos.

El deber de memoria como desafío para la enseñanza de la historia

Han sido numerosos los trabajos que, en Argentina, han señalado los problemas de este mandato para la enseñanza de la Historia Reciente. En particular, estos trabajos hacen referencia a las dificultades que supone la condena en *clave moral* que supone el “deber de memoria” como régimen de la memoria privilegiado en la transición democrática en nuestro país (Lorenz, F. 2006).

Años atrás, De Amézola, Carlos y Geoghegan (2006), al consultar a los profesores sobre las finalidades que le asignaban a la enseñanza de la “Historia del Presente”, encontraban un amplio abanico de opciones. Esta diversidad de respuestas incluye desde la formación de ciudadanía (nuevamente identificada a partir de diferentes atributos tales como capacidad de pensamiento, relaciones pasado-presente, conciencia sobre derechos humanos, sujetos críticos) hasta otras que se proponen transmitir enseñanzas de vida o cerrar heridas. Encontramos, además, indagaciones que dan cuenta de la fuerza que tiene la idea de “mandato” en los discursos profesoraes. En todos esos casos, esta situación se relaciona con la fuerte presencia que la memoria –particularmente del *Nunca Más*– tiene en las propuestas de enseñanza que encuentran dificultades para una explicación histórica que supere los riesgos de un relato de “buenos y malos” y cargado de visiones morales (Pappier, 2017; González, 2014a).

En nuestras indagaciones aparecen como recurrentes elementos característicos de una historia proveedora de arquetipos morales y lecciones de las experiencias de otros. En algunos casos, la Historia Reciente aparece aquí como un reservorio que provee de valores (solidaridad, prácticas comunes) y de arquetipos (soñadores, los 30.000 desaparecidos) para las luchas presentes. En otros, se trata claramente de un pasado para “evitar”.

El deber de memoria, sintetizado en la frase “para que no se vuelva a repetir”, es recuperado por la mayoría de los profesores y profesoras en el cuestionario inicial, pero adquiere diferentes sentidos en el discurso de cada uno en función de las distintas dimensiones. No obstante, en todos los casos se trata de un acontecimiento portador de sentidos con capacidad de trascender el tiempo, lo que habilita un “uso político” de ese pasado en el presente. En ciertos discursos, ese uso tiene una propensión a rescatar de allí un conjunto de valores y desvalores orientados a dotar de cierta estabilidad a las instituciones y prácticas democráticas. En otros, la memoria de ese pasado también contiene un conjunto de enunciados acerca de los valores pero, a diferencia de los anteriores, se rescata una dimensión práctica de la memoria que no opera como mecanismo de estabilidad, sino de interpelación para el presente.

Del análisis del discurso de estos profesores y profesoras se desprende que coexisten, en sus propuestas, diferentes propósitos en la transmisión de este pasado. Junto a objetivos como “recordar”, “hacer memoria”, “adherir a valores del *Nunca más*”, se plantean otro tipo de aproximaciones a partir de propuestas orientadas a la formación de ciudadanía (asignándole a esta noción diversos sentidos: ejercicio de derechos, respeto a los otros), y al desarrollo del pensamiento crítico e histórico. En ellas, los propósitos cognitivos o disciplinares están orientados a la explicación de las condiciones que hicieron

posible lo horroroso e incluyen vinculaciones entre ese pasado complejo y los problemas históricos que se le plantean a los alumnos en su presente.

Visibilizar invisibilizaciones

La asignación de roles maniqueos que acentúan el rol de víctima o victimario, y que provocan la despolitización de los actores sociales, es otra clave que sigue presentándose en los relatos históricos escolares. Esta forma de representación tiende a presentar a los grupos como homogéneos, despolitizados, descontextualizados de las condiciones históricas, dando lugar a interpretaciones “culpatorias” y estimulando una empatía en términos de identificación (Traverso, 2012).

Sobre esta cuestión, nuestras indagaciones dan cuenta del privilegio otorgado a los actores políticos como eje explicativo de estos procesos históricos. En particular, la cúpula militar y Perón. También son recuperados algunos agentes económicos (empresas o la burguesía) en menor medida. La sociedad civil es un actor social recurrente. Aparece representada en diferentes sentidos: en algunos casos pasiva y homogénea; en otros, atravesada/configurada por la existencia de múltiples sectores que, con intereses diversos, se encuentran la mayor parte de las veces en pugna. Finalmente, existen unas pocas menciones a las Madres de Plaza de Mayo y, en menor medida, a las organizaciones de izquierda y a la Iglesia.

Ante esto, la apuesta es incorporar los diferentes actores sociales en su rol activo y pertenencias colectivas, en un proceso de politización del accionar de los diferentes grupos involucrados promoviendo un tipo de aproximaciones que permitan conocer la “condición humana” e “histórica” de los actores y sus acciones, que adviertan las responsabilidades colectivas al tiempo que señalen las posibilidades de acciones de resistencia. También la inclusión de otros actores sociales tradicionalmente invisibilizados por el relato histórico escolar.⁹

Incluir exclusiones: el futuro como tiempo de la enseñanza y la multiescalaridad

Como se mencionó anteriormente, en el tratamiento en las aulas de la última dictadura cívico-militar son frecuentes los testimonios que dan cuenta de un abordaje mayoritario de la historia reciente escolar desde una perspectiva de la historia política. En menor medida, se encuentra asociada a principios explicativos propios de la dimensión socioeconómica. Esta ponderación de principios políticos obedece, entre otras cuestiones, a la contraposición entre dictadura-democracia que se ha establecido como una de las finalidades de la enseñanza de esta historia en el espacio escolar.

El privilegio a esta dimensión de la realidad social como eje explicativo marca la delimitación temporal de muchas de las propuestas. Se construye, así, una “perspectiva lineal del tiempo histórico”,

⁹ Las investigaciones en didáctica señalan que la presencia de niños y mujeres en el relato histórico escolar, cuándo aparecen, lo hacen bajo modelos hipervictimizantes. En la historiografía existen investigaciones que abordan a estos actores durante el periodo del terrorismo de Estado. En menor medida, las producciones sobre el periodo abordan otros actores sociales objeto de la represión tales como campesinos o culturas originarias.

que mantiene la periodización canónica de 1976-1983, aunque difieren en cuánto a la profundidad e importancia de las continuidades sobre los cambios. La opción por marcar la especificidad del período 1976-1983, a partir del “terror” desplegado por el régimen dictatorial, sitúa a este periodo como un momento excepcional, con una *singularidad o unicidad* que lo diferencia claramente de otros periodos.

Alternativamente, encontramos propuestas de un *tiempo de carácter analítico* a partir de una construcción que busca en el pasado las claves explicativas del presente: el golpe forma parte de una estructura y cobra la forma de un momento de “intensificación” en el proceso de recuperar la dominación hegemónica, luego del intento contra-hegemónico del modelo “nacional y popular”. Las coyunturas y acontecimientos quedan subsumidos al ritmo lento de esas relaciones. No obstante, el proceso histórico del periodo 1973-1976 o el acontecimiento de la crisis del 2001, forman parte de esta construcción temporal en tanto “coyunturas reveladoras”. A diferencia de la perspectiva anterior, en esta propuesta se inscribe al gobierno dictatorial como una etapa de un proceso mayor que ha tenido “otros momentos” precedentes y posteriores a 1976: el “intento” de 1976 no parece ser tan diferente morfológicamente –retomando el análisis del historiador sobre la Shoá– a otros embates del modelo liberal/neoliberal. Este abordaje, incluye el periodo democrático (1973-1976) previo al golpe como parte de ese proceso, permitiendo reconocer la complejidad de la violencia política en ese contexto histórico.

Más allá de las importantes diferencias entre estas propuestas, nos interrogamos acerca de en qué medida tienen en común la visión de un tiempo pasado que no era ni lineal, ni unívoco; sino por el contrario, un campo donde se entrecruzaban pasados que habían sido, en ese tiempo, futuros posibles. Mayormente, en las propuestas analizadas está presente la primera forma de aproximación. En la Historia escolar resulta imperioso incorporar al futuro como contenido de enseñanza: futuros posibles, futuros probables, futuros deseables y sus vinculaciones con la intervención social pueden ser objeto de enseñanza en las aulas de historia (Pagés, 2008, Santiesteban y Anguera, 2014).

Con respecto a la multiescalaridad, las indagaciones señalan al Estado-Nación como escala privilegiada en la enseñanza de la Historia escolar. Se trataba de un hecho no fortuito en la medida en que éste era el espacio por antonomasia del actor principal de la epopeya patriótica. También las perspectivas “macro” o “porteño-céntricas” forman parte del repertorio clásico de las narrativas históricas escolares.

En cuanto a los contextos, en la mayoría de los casos analizados las propuestas se focalizan en la escala nacional. Si bien hay algunos momentos en que establecen relaciones entre esta escala y el contexto internacional y latinoamericano, éstos no aparecen como relevantes para dar cuenta de relaciones causales. La Guerra Fría, la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) y la Revolución Cubana son mencionadas como acontecimientos relevantes, pero no se detienen en ellas en sus propuestas. Escasamente estas condiciones son recuperadas como contextos que permitan dar cuenta, por ejemplo, de la “opción por las armas” de algunas organizaciones de izquierda.

La elección por una escala nacional acentúa la singularidad del caso. Un acontecimiento específico y único que obtura otros acercamientos posibles. El enunciado de preguntas/problemas, el establecimiento de similitudes y diferencias entre diferentes casos, las operaciones de contextualización, etcétera. Una clave comparativa que permitiría, por ejemplo, a partir de la selección de casos, abordar

las diferencias notables de rumbos que existieron en Latinoamérica, aún en el marco de la DSN, está ausente en las propuestas relevadas por la presente investigación.

En los posibles juegos de escalas, la local tampoco aparece como relevante, a excepción de algunas menciones con respecto a la especificidad del “caso cordobés” o las referencias a los ex Centros Clandestinos de Detención de la ciudad capital y alrededores. En las “visitas” a los lugares de la memoria y en la inclusión de testimonios es dónde la escala local encuentra su lugar.

Para pensar los contrastes y también el suelo que comparten, resulta fundamental aproximarnos a esa realidad socio-histórica a partir de un juego de escalas que permita comprender las complejas relaciones que se pueden tejer entre lo global y lo local, entre diferentes contextos, para que lo estructural ayude a explicar la coyuntura, y viceversa, nociones fundamentales en la formación del pensamiento histórico. Por su parte, la escala local y el estudio de casos aportan formas alternativas de inteligibilidad al proceso histórico. Es cierto que gran parte de la historia reciente se construyó centrada en una realidad bonaerense proyectada al resto del territorio (Águila, 2016), pero en los últimos años han tenido lugar investigaciones que aportan conocimiento sobre lo local o regional (Aguila, 2018). También se cuenta con una importante cantidad de materiales curriculares elaborados por docentes-investigadores sobre y desde Córdoba.¹⁰ Los motivos por los cuáles los profesores y profesoras escasamente incorporan una aproximación al proceso histórico desde la escala local –o lo hacen sólo a partir de estrategias pedagógicas tales como la historia oral o el recorrido por los espacios de memoria- no ha sido objeto de estudio en la presente investigación, pero sin dudas constituye una temática a ser abordada en futuras indagaciones.

Silenciamientos: conflicto y resistencias en el pasado reciente

El rechazo al carácter conflictivo que acompaña la Historia Reciente ha sido analizado también por la investigación, subrayando las dificultades que presenta para los profesores y profesoras abordar temáticas controversiales. También ha mostrado la tendencia a abordarlos desde planteos que evitan su complejidad y examen crítico privilegiando “lecturas morales de los conflictos recientes que dividen en posiciones binarias de ‘héroes’ o ‘villanos’ los protagonistas del pasado que pueden ser particularmente efectivas por su potencia para simplificar la comprensión histórica y resguardar las visiones positivas de las historias nacionales” (Carretero y Borrelli, 2008: 206).

En varias propuestas analizadas el conflicto es valorado negativamente ya sea porque opone a dos grupos (las Fuerzas Armadas y las organizaciones de izquierda) que, por fuera de Ley, desatan su accionar por sobre los ciudadanos comunes afectados o por la limitación constante que impone el contexto (el accionar de las Fuerzas Armadas, el consenso de la sociedad civil) a la democracia. En estos casos, se observan formulaciones que conllevan a una despolitización del conflicto al presentar a las

¹⁰ Podemos citar, entre otros, al libro *Itinerarios: recorridos por la historia de Córdoba*, elaborado por docentes investigadores de la FFyH UNC en convenio con el Ministerio de Educación de la provincia. Capítulo 14: Refundar un orden. La dictadura cívico-militar, el terrorismo de Estado, la reestructuración económica y las políticas culturales juveniles. Autores: Ana Carol Solís, Verónica Canciani Vivanco, Yanina Floridia, Marina Giraudo, Alejandra Soledad González, Silvia Morón, Laura Ortiz, Marta Philp, y Federico Reche.

agrupaciones militantes como “delincuentes” o como víctimas inocentes individuales de aquellos perseguidos por el terror.

Pero también encontramos, minoritariamente, otras perspectivas con una visión más compleja del conflicto social. Antes que natural, el conflicto se presenta como intrínseco a la estructura social. No obstante, la resolución que toma (violencia) no necesariamente se presenta como única alternativa posible. El carácter político del conflicto se vislumbra también en la clasificación de los actores sociales (corporaciones, militantes) pero, sobre todo, en una lógica que enfrenta a dos proyectos en pugna, movidos por lógicas de interés diferentes. En este punto, las alianzas entre burguesía y Fuerzas Armadas son movidas por intereses en común, y las organizaciones armadas, despojadas de su carácter de víctima inocente, presentadas como un actor político con metas claras de cambio social.

El tópico violencia política y lucha armada es escasamente abordado en las propuestas, a excepción de un caso que recupera una dimensión de la temática que pone el foco de análisis en la cuestión de la *violencia política* como estrategia para llevar a cabo los diferentes objetivos de estas organizaciones. Este tópico ha sido abordado desde diferentes perspectivas y, en los últimos años, se constituyó como objeto crítico de análisis, entre otros de los libros de Vezzetti (2009) y Hilb (2013).

También aparece escasamente trabajado el concepto de resistencia. En efecto, los profesores y profesoras no dan cuenta, en sus propuestas, de la inclusión significativa de casos que permiten trabajar las múltiples formas de resistencias en el marco del gobierno dictatorial, a excepción de cierta mención a los exiliados, al accionar de Madres de Plaza de Mayo. Otras modalidades de resistencia de la sociedad civil (por ejemplo, el arte, el movimiento obrero) se configuran como “militancias que están totalmente empobrecidas por el centro que ocupan las organizaciones guerrilleras” (Pittaluga, 2010:137).

Los hallazgos compartidos hasta aquí sobre la enseñanza de la Historia Reciente en los casos estudiados son en general coincidentes como muchas de las investigaciones que –en distintas partes del país– se llevan a cabo sobre esta línea de indagación. Señalemos algunas de ellas: a) las prácticas docentes relevadas son el resultado de un entramado complejo que transita entre decisiones personales (en las que tiene un fuerte peso la impronta personal-biográfica), contextos institucionales (distintas “atmósferas de transmisión” que hemos señalado), políticas oficiales (con sus relecturas) y mandatos sociales; b) a pesar de los años transcurridos y también de las políticas educativas (currículum, materiales escolares, etc) que legitiman su presencia en las aulas, no deba de ser percibida por los profesores como una “temática conflictiva”, “incómoda”; “controversial” c) cierta preeminencia de la memoria sobre la Historia, que adopta diferentes formas: en la enunciación de las finalidades “recordar para no volver a repetir”, “conocer para que no vuelva a suceder”, también la “clave moral” que subyace en muchos relatos; y, finalmente, en cierto privilegio otorgado al testimonio oral y las materialidades de la memoria.

| A modo de cierre: la historia reciente escolar entre viejos dilemas y nuevos desafíos

En las primeras décadas de este siglo las indagaciones del campo de la didáctica de la Historia daban cuenta de que la escuela había “aceptado” el mandato de transmitir este pasado reciente a las jóvenes

generaciones. Y lo hacía, en no pocas ocasiones, apelando a su “repertorio clásico y a partir del “deber de memoria” que se impuso en la escuela “de afuera hacia adentro” (Raggio, 2014).

Años después nuestra investigación ha podido registrar la consolidación de este contenido de enseñanza. El espacio escolar y, en particular, los profesores han ido incorporando esta temática como parte de sus saberes y haceres cotidianos. Ahora bien, esta afirmación no implica desconocer que aun así, continua tratándose de una temática conflictiva –por definición política y éticamente compleja– que aún perturba a la escuela y sus actores y que navega entre viejas rutinas y renovados desafíos.

En el actual contexto de conmemoración de los cuarenta años de democracia, entendemos necesario comenzar a plantear nuevas preguntas al viejo interrogante acerca de ¿para qué enseñar Historia Reciente? En los primeros años de la transición la respuesta estuvo firmemente anclada en el “deber de memoria” y en la recuperación de esta nefasta experiencia histórica como antítesis del sistema democrático para que “Nunca Más” vuelva a suceder.

En los años transcurridos, la escuela y las prácticas docentes han hecho importantes esfuerzos –no exentos de tensiones y contradicciones– por desplazar los sentidos de este pasado en el espacio escolar desde un mandato fundacional de “recordar para no volver a repetir” a otras formas más complejas e históricas de aproximarse al pasado reciente, que, como sostienen Mudrovic y Rabotnikof (2013), admitan recuperar esas otras experiencias en la forma de un aprendizaje político o que al menos permitan entrever alguna forma de futuro.

Así entendida, la enseñanza de la historia escolar sobre el pasado reciente puede realizar un aporte fundamental no ya a la “democracia” (como utopía o puerto de llegada) sino a los procesos de “democratización” (Rinesi, 2013) como nombre mismo del movimiento, con énfasis en los derechos (de quiénes murieron y de quiénes aún no han nacido).

Todavía queda un camino por recorrer en ese sentido. Un régimen de historicidad presentista (Hartog, 2007), el avance de los discursos del odio, la aparición recurrente de “tiranos salvadores” (Santisteban y Jara, 2020), constituyen algunos de los desafíos más actuales de la enseñanza de la Historia/Ciencias sociales. La historia reciente de nuestro país y su transmisión intergeneracional a las jóvenes generaciones en el espacio escolar nuevamente –como en la década de los años ochenta– vuelve a ser una trinchera en la que resistir a esos nuevos autoritarismos que tempranamente a principios de este siglo preocupaban a Sergio Guellerman en la frase que da inicio a este artículo.

| Bibliografía

- Águila, G. (2016). Modalidades, dispositivos y circuitos represivos a escala local/regional: Rosario 1975-1983. En Águila, G., Garaño, S. y Sacatizza, P. (Coords.). (2016). *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*. (pp. 341-366). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/63> Águila, G., Luciani, L., Seminara, L.

- y Viano, C. (2018). *La Historia Reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?, en *Revista Cultura y Educación*. N° 20, diciembre 2008.
 - Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor.
 - De Amézola, G (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10, enero-diciembre 2005.
 - De Amézola, G. y D' Acheray, C. (2016). La dictadura congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015). *Revista colombiana de educación*. N° 71, julio-diciembre 2016. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce137.161>
 - Debattista, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: La escuela Media Neuquina, 1984-1998. En Jelin, E. y Lorenz, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
 - De Santo (2009). Memorias traumáticas de pasados recientes. En Mudrovic, M. I. (2009). *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
 - Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (Comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
 - Duhalde, E. L. (1999). *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: EUDEBA.
 - Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levín, F. (Comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-257). Buenos Aires: Editorial Paidós.
 - Finocchio, S. (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En Pagés, J. y González, M. P. (Comps.). *Historia, memoria i ensenyament de la història. Perspectives europees i latinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UA.
 - Franco, M. y Levín, F. (Comps.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
 - Franco, M. (2012) *Un enemigo para la Nación. Orden interna, violencia y "subversión", 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, N° 47; julio-diciembre 2017 (pp. 190-217). Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/boletin/article/view/6707>
 - Funes, G. A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*. N° 5, junio-julio 2006.

- Garbero, V. (2019). Las políticas de la memoria en un ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio: el caso del Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera (Córdoba, Argentina). Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/203>
- González, M. P. (2008). Memoria, historia y profesores. Notas sobre el caso argentino. *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 55.
- González, M. P. (2011). La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. 9, abril 2011.
- González M. P. (2014a). *La Historia Reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González M. P. (2014b). Investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Pagés, J. y Plá, S. (Comps.). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. México: Bonilla Artiga Editores.
- González, M. P. (2019) *Para una historia de la Historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018)* *Revista Avances del. Cesor* (16 821) diciembre 2019. <https://doi.org/10.35305/ac.v16i21.994>
- González Monteagudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes, en *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (15). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>.
- Guellerman, S. (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Higuera Rubio, D. (2010). La escuela como escenario de lucha por el pasado argentino: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*. 30, noviembre 2008.
- Hilb, C. (2013). *Usos del pasado: Qué hacemos hoy con los setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jara, M. A. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jelin, E. (2017) *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Julia, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. 1, enero-junio 2001.
- Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano. *Revista Persona y Sociedad*. 3, 2011.
- Lanza, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En H. Lanza y S. Finocchio. *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy* (pp. 17-95). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores.

- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero M., Rosa, A. y González M. F. (Comps.). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva* (pp. 277-295). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *Apertura*, 1(1), 2013.
- Minatti, A. (2017). ¿La memoria saturada? Una reflexión desde las prácticas de abordaje del pasado reciente. En revista *Cuadernos De Educación*, 15(15). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19075>
- Mudrovic, M. I. (2013). *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria*. México: Siglo XXI Editores.
- Pagés, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, en Revista *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (6), septiembre 2008.
- Pappier y Morras (2008) La construcción de la memoria en la escuela: Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. En Revista *Clio & Asociados*, 12, 2008.
- Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. [Tesis de posgrado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf>
- Pittaluga R. (2010). El pasado reciente argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas. En Bohoslavsky, E., Franco, M., Iglesias, M. y Lvovich, D. *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Editorial UNGS/Prometeo.
- Raggio, S. (2014). Enseñar los pasados que no pasan. En Flier, P. (Comp.). *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en Historia Reciente* (pp. 84-106). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Raggio, S. (2017). *Memorias de la Noche de los Lápices: Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata/Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Rinesi, E. (2013). De la democracia a la democratización. Notas para una agenda de discusión filosófica-políticas sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. *Revista Debates y Combates*, 5(3), 2013.
- Santisteban Fernández, A.; Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*, 19, 2014.. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8116/pr.8116.pdf
- Santisteban Fernández, A. y Jara, M. A. (2020). Las lecciones de la pandemia y la responsabilidad del profesorado de ciencias sociales. *Revista Escuela de Historia*, 19(2) 2020.
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición. España: Ediciones Morata.
- Traverso, E. (2012). *La Historia como campo de batalla*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Vezzetti, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Zatti, M. (2016). *La enseñanza de la historia argentina reciente. Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos*. [Tesis de maestría en Didácticas Específicas]. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.
- Zysman, Nadia (2016). Los usos del pasado en la escuela: identidad nacional y enseñanza de la historia en el sistema educativo argentino, 1880-2010, en *Revista Iberoamericana*, 16 (61) marzo 2016.

Materiales curriculares

- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (s.f.). *Aportes de la investigación educativa para reflexionar sobre la enseñanza de la Historia Reciente y Local en Córdoba. Experiencias y perspectivas de enseñanza*. Ministerio de Educación - Dirección General de Educación Superior.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2016-2017). *Separata Historia. Diseño Curricular de Educación Secundaria la Provincia de Córdoba*. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Separatas/Sep-Historia.pdf>
- Philp, Marta (y otros) (2018) *Itinerarios: recorridos por la historia de Córdoba* 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC; Córdoba: Escuela de Historia FFyH-UNC y Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Libro digital, PDF.